

El Impacto de las Políticas Educativas en los Centros de Educación Preescolar y su Situación Actual

Un estudio de seguimiento,
Ciclo 2002-2003 al Ciclo 2006-2007

José Francisco Martínez P. (almhoro@gmail.com), Investigador
Robert G. Myers (rmyers@laneta.apc.org), Investigador

Hacia una Cultura Democrática, A. C. (ACUDE)
Insurgentes Sur 4411/7-303
Tlalcoligia, D.F. 14430, México
Tel y Fax: (52-55) 5573-4277

Palabras clave: Educación preescolar, calidad educativa, equidad educativa, política educativa, México

Resumen: Este artículo describe y analiza el impacto de cambios educativos sobre la calidad y la equidad educativa en una muestra de centros preescolares en México entre 2003 y 2007. Los resultados muestran que la calidad educativa no mejoró. Persiste inequidad entre los centros urbanos, rurales e indígenas. No obstante, la obligatoriedad y el Programa de Educación Preescolar 2004 son percibidos de manera positiva.

El contexto y los cambios educativos

El año 2000 fue objeto de grandes expectativas. No solamente se iniciaba un nuevo milenio; en ese mismo año, finalizó la permanencia de un partido político, después de 70 años en el gobierno federal. Fue un tiempo de cierta efervescencia ya que, entre otras cosas, se planteó construir un nuevo sistema educativo mexicano buscando *un cambio cualitativo* (SEP, 2001). Con base en un diagnóstico se articularon los siguientes ejes de trabajo (SEP 2005) como plataforma para una nueva política educativa: 1) la centralidad del aula y escuela; 2) la democratización del sistema educativo; 3) la participación social; 4) el federalismo; y 5) la educación de calidad con equidad.

De manera simultánea, el Congreso de la Unión y el gobierno federal lanzaron una serie de acciones para reformar el nivel de educación preescolar, entre las que destacan: la ley de obligatoriedad y la reforma de la educación preescolar, el Programa Escuelas de Calidad y el Programa Nacional de Lectura. En este artículo, pondremos nuestro énfasis en las dos primeras.

- Obligatoriedad de la Educación Preescolar. El Congreso de la Unión aprobó cambios a la Ley General de Educación en 2002 para establecer la obligatoriedad de la Educación Preescolar a partir de los tres años de edad (Poder Ejecutivo, 2002:2) y con la intención de alcanzar la cobertura universal el ciclo escolar 2008-2009.
- Reforma preescolar. En los primeros años del sexenio 2000-2006 se realizó un esfuerzo intenso para reformular el programa de educación preescolar (SEP, 2004). Se formalizó un proceso de evaluación interna y se elaboró una propuesta del programa que fue sometida a revisión por administradores del sistema, supervisoras y educadoras. Tomando en cuenta las discusiones se realizaron ajustes a la propuesta inicial y se publicó el Programa de Educación Preescolar en el 2004.

El gobierno federal 2000-2006 otorgó gran importancia a la evaluación como mecanismo para mejorar la calidad, disminuir la inequidad educativa, mejorar la gestión del sistema educativo y fortalecer la rendición de cuentas. Siguió tres estrategias fundamentales: fortalecer la evaluación interna, realizar evaluaciones externas de instancias nacionales y participar en evaluaciones realizadas por instancias internacionales (INEE, 2005a). En el año 2002 se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) cuyas evaluaciones tienen el propósito de ofrecer información válida, confiable, y clara sobre la situación del sistema educativo nacional para apoyar las decisiones de política educativa. El INEE busca difundir y utilizar los resultados para maximizar el efecto positivo de las evaluaciones con la perspectiva de apoyar la mejora de la calidad educativa. (INEE, 2005b). Sus evaluaciones de la calidad educativa ponen mucho énfasis en la aplicación de pruebas nacionales que pretenden medir el logro académico de alumnos en varios niveles. El modelo no ha dado un lugar prominente a la evaluación de la calidad del proceso educativo en las escuelas.¹ Nuestra investigación tiene la aspiración de ofrecer estrategias pertinentes para contribuir a llenar este vacío.

Descripción del Estudio²

Para analizar el impacto de los cambios educativos en el nivel preescolar entre el 2003 y 2007 contamos con datos obtenidos de evaluaciones sobre la calidad educativa realizados en dos momentos estratégicos. La primera evaluación se realizó durante el ciclo escolar 2002-2003, poco antes de promulgarse la obligatoriedad de educación preescolar y de poner en operación el Programa de Educación Preescolar 2004. Esta evaluación se realizó en 40 centros preescolares que pertenecen a diversos subsistemas de educación preescolar. La muestra trata de capturar la variedad de subsistemas y contextos en donde los centros preescolares están trabajando (ver Tabla 1). Los resultados nos permitieron obtener una descripción de su funcionamiento y la valoración de la calidad educativa de estos centros en el 2003 (Martínez, Linares y Myers, 2004).

La segunda evaluación fue realizada durante el ciclo escolar 2006-2007, también en una muestra de 40 centros de los cuales 24 fueron los mismos que se visitaron en el ciclo educativo 2002-2003. Los resultados nos permiten describir la calidad educativa en 40 centros en 2007 y explorar el impacto de las leyes y los programas impulsados por el gobierno federal entre los años 2002 y 2006 en 24 de ellos.

El propósito general y preguntas clave. El propósito general de la investigación, además de evaluar la calidad educativa, consiste en explorar el efecto de los cambios en las políticas y los programas impulsados para mejorar la calidad de la educación preescolar. Las preguntas clave que se pretenden responder son:

- ¿Cuál es el nivel de la calidad de la educación preescolar de una muestra de centros en el 2007?
- ¿Existe inequidad dentro del sistema preescolar en términos de la calidad educativa que ofrecen los centros educativos?
- ¿Ha cambiado el nivel de calidad entre 2003 y 2007? ¿En cuáles dimensiones?
- ¿La diferencia en los niveles de calidad entre los centros ha disminuido o incrementado entre el 2003 y 2007?
- ¿Qué logros y retos están asociados a las iniciativas de cambio y reforma?

Metodología y organización. El estudio responde a un modelo multi-criterial (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) recolectando evidencias sobre el contexto, insumos, procesos y productos en los centros educativos. Las principales fuentes de información utilizadas para este estudio³ fueron:

- *La Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares, versión 5 (ECCP V.5.0)* que se utilizó para realizar la evaluación de la calidad educativa de los centros.
- *El guión de entrevista a directoras y educadoras sobre programas y cambios en el centro educativo.* Estas entrevistas tienen por objetivo indagar sobre el conocimiento e impacto de los programas e iniciativas para mejorar la calidad educativa de los centros educativos.

Las muestras de centros educativos y recolección de datos. Las muestras de los centros educativos, no son aleatorias sino lo que se denomina *de juicio*. Una muestra de juicio se selecciona con base en un conjunto de criterios que los analistas establecen y los resultados se utilizan para hacer inferencias sólo con respecto a aquellos elementos que forma parte de ellos (Stagliano, 2005).

En la Tabla 1 se presentan las características de la muestra de los 40 centros evaluados en el ciclo educativo 2002-2003. La muestra incluye la variedad de diferentes contextos y subsistemas de educación preescolar. Como el lector puede apreciar, la muestra tiene un énfasis en los centros que se encuentran en zonas rurales y educación indígena. Las evaluaciones realizadas sobre el tema muestran que existen grandes problemas estructurales en ellos.

Tabla 1. Características de los centros educativos evaluados, 2002-2003

Oaxaca	Puebla	Distrito Federal	Estado de México
4 Urbanos Marginados	4 Rural Indígena	6 Urbanos Marginados (1 privado)	2 Rurales Comunitarios (CONAFE)
4 Urbanos Clase Media	4 Rural General	4 Urbanos Clase Media (1 privado)	
4 Rural Indígena	2 Rural Comunitario (del Estado)	2 Urbanos Comunitarios (DIF)	
4 Rural General			
Total = 16	Total = 10	Total = 12	Total = 2

La muestra de 40 centros para la segunda evaluación (2006-2007), que se puede observar en la Tabla 2, responde a los criterios de la Tabla 1 en términos de su distribución de centros urbanos y rurales, indígena y no-indígena, niveles socio-económicos y de responsabilidades administrativas.

Tabla 2. Características de los centros educativos evaluados, 2006-2007

Yucatán	Puebla	Distrito Federal	Estado de México
4 Urbanos Marginados	4 Rural Indígena	6 Urbanos Marginados (1 privado)	2 Rurales Comunitarios (CONAFE)
4 Urbanos Clase Media	4 Rural General	4 Urbanos Clase Media (1 privado)	
3 Rural Indígena	2 Rural Comunitario (del Estado)	2 Urbanos Comunitarios (DIF)	
5 Rural General			
Total = 16	Total = 10	Total = 12	Total = 2

Las dos muestras son diferentes debido a que no fue posible visitar el estado de Oaxaca en ciclo escolar 2006-2007 por la situación política y social de ese momento. En su lugar, se evaluaron 16 centros del estado de Yucatán con características similares a los de Oaxaca. De esta forma tenemos una muestra de 40 centros en el ciclo educativo 2006-2007

y un seguimiento a 24 centros que fueron evaluados en el ciclo educativo 2002-2003. Esto nos permite analizar las condiciones actuales de 40 centros educativos y establecer una comparación sobre los cambios ocurridos en 24 centros durante un periodo de 5 años.

La Tabla 3 contiene la información sobre el número de centros y aulas evaluadas, y el número de directoras, educadoras, niños y niñas entrevistadas.

Tabla 3. Datos recolectados en el 2007

Evaluación 2007	marzo 2007	junio 2007	Totales
Estados visitados	3	1	4
Centros evaluados	24	16	40
Aulas evaluadas	80	63	143
Directoras entrevistadas	24	16	40
Educadoras entrevistadas	76	59	135
Niños y niñas entrevistados	121	99	220

El concepto de “calidad educativa” y su aplicación en el estudio

Partimos de la idea de que la calidad es un concepto multidimensional, complejo, relativo y dinámico. Varía con el contexto y con los valores de quienes lo definen (Dahlberg, Moss y Pence 1999). Es un concepto que requiere de negociación (Tiana 1999). Por ello, la definición operacional de calidad educativa se ha construido trabajando de manera participativa con autoridades educativas, maestras, directoras, padres de familia y académicos. Aunque reconocemos la importancia de considerar los resultados académicos de los estudiantes en la escuela como indicadores de calidad⁴, hemos puesto nuestro énfasis en indicadores de recursos y procesos.

Pensamos que los procesos de un centro educativo son de calidad si, además de propiciar el aprendizaje y desarrollo que lleva al bienestar integral; es decir, si:

- su organización y funcionamiento es consistente con la visión del mundo y el tipo de país que se desea (p.e., un país democrático y equitativo, multicultural y productivo, con respeto a los derechos infantiles, etc.).⁵
- Sigue unos principios básicos de aprendizaje y organización tales como: el aprendizaje activo e integral, pertinencia cultural, relevancia, flexibilidad, y participación. (Peralta, 2000)

Para operacionalizar el concepto de calidad educativa, en el seno de un grupo interdisciplinario integrado con personas con diferentes niveles de experticia y experiencia,⁶ se construyó un instrumento denominado la *Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares* (ECCP, en adelante). La ECCP valora la calidad en los ámbitos del Centro y Aula. Agrupa 50 indicadores en cuatro grandes dimensiones: Insumos (recursos); gestión educativa; proceso educativo y la relación con el entorno (padres y comunidad).

Cada indicador se valora en cinco niveles en un continuo de 1 a 5:

1 = Inadecuado 2 = Incipiente 3 = Básico 4 = Bueno 5 = Excelente

La ECCP se construyó sobre la base de que el nivel 3 (básico) representa los aspectos esenciales que todos los centros deberían alcanzar. La figura 1 presenta un ejemplo de un indicador.

Figura 1. Ejemplo de un indicador de la ECCP.

d. Ambiente de aprendizaje				
d.3 El educador utiliza estrategias de observar, preguntar, repetir y ampliar en su conversación con los niños				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<ul style="list-style-type: none"> ▶▶ El educador rara vez pide a los niños que hablen sobre lo que están haciendo ▶▶ El educador solo pide a los niños que repita sus indicaciones ▶▶ El educador se dirige a los niños para controlar el aula, dar instrucciones o preguntas cerradas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶▶ El educador repite lo que dicen los niños de forma mecánica o rutinaria ▶▶ El educador elabora monólogos (no deja hablar a los niños) 	<ul style="list-style-type: none"> ▶▶ Los adultos propician que los niños hablen de lo que hacen ▶▶ El adulto invita al niño a conversar ▶▶ Hace preguntas abiertas 	<ul style="list-style-type: none"> ▶▶ Los adultos utilizan una variedad de estrategias de conversación con los niños: Observan lo que hacen los niños, hacen preguntas abiertas, describen lo que hace el niño 	<ul style="list-style-type: none"> ▶▶ El educador utilizan una variedad de estrategias de conversación con los niños y rescata los saberes previos ▶▶ El educador contribuye con su propia experiencia para ampliar las ideas y sentimientos de los niños
Observaciones:				

A través de los años 2002 y 2009, la ECCP ha sido empleada en varios estudios. Las observaciones de los evaluadores y análisis sobre la metodología han sido utilizadas para realizar ajustes y precisiones de la escala. Es importante resaltar que en la evaluación del ciclo educativo 2002-2003 se utilizó la versión 2.2 y en el 2006-2007 la versión 5.0.⁷ Para comparar los resultados de 2003 y 2007 se efectúa un análisis detallado que permite restringir la comparación a los aspectos compartidos entre las versiones 2.2 y 5.0 de la ECCP.

Resultados

Los resultados se presentan con base a las cinco preguntas generales:

1. ¿Cuál es el nivel general de la calidad educativa en la muestra de 2007?

Para ello, se utilizarán los resultados obtenidos en la evaluación de 40 centros evaluados en el 2007. Los puntajes de la ECCP, se presenta en forma agregada en la Tabla 4 (para el nivel centro y aula en cada una de sus dimensiones) y para cada uno de los indicadores en la Tabla 5.

Tabla 4 . Puntajes promedio de los 40 centros y 143 aulas, 2007

Dimensiones ECCP	# de Indicadores	Puntajes*
ECCP total	50	3,16
CENTRO		
Centro: Total	27	3,41
Insumos	7	3,23
Proceso educativo	5	3,22
Gestión Educativa	11	3,51
Relación con el entorno	4	3,69
AULAS		
Aulas. Total	23	2,86
Insumos	6	3,32
Proceso educativo	16	2,72
Gestión educativa	1	2,46

*Los puntajes representan un punto en un continuo de 1 a 5 en que:
1 = Inadecuado; 2 = Incipiente, 3 = Básica, 4 = Bueno y 5 = Excelente

La Tabla 4 muestra que:

- La calidad general del grupo de 40 escuelas se encuentra ligeramente arriba (**3,16**) del nivel esencial (3,00); ni muy malo ni bueno.
- La calidad en el ámbito del Centro (**3,41**) es más alta que la del Aula (**2,86**).
- Al nivel del Centro, todas las dimensiones (Insumos, Gestión Educativa, Proceso Educativo y la Relación con el Entorno) se encuentran arriba del nivel básico.
- Con respecto en el ámbito de Aula, las dimensiones de Proceso Educativo y Gestión Educativa se encuentra por de bajo del nivel esencial (2,72 y 2,46, respectivamente), hallazgos que son preocupantes.

En la Tabla 5 se puede observar que, para cada dimensión, existen variaciones en los puntajes entre los indicadores que componen la dimensión. Por ejemplo, en la dimensión Proceso Educativo en el Aula, el puntaje (**3,62**) del indicador 2.2.2 (planeación) se encuentra sustancialmente arriba del indicador 2.2.7 (elección de temas, actividades y materiales por parte de los niños y niñas) que alcanza un puntaje de **2,36** o del indicador 2.2.16 (lavado de manos y cepillado) cuyo puntaje es de **1,66**.

El análisis pormenorizado de los indicadores permite reconocer algunos resultados positivos en el sistema de educación preescolar. En la última década se han impulsado los procesos de gestión y planeación escolar; la evaluación muestra aspectos positivos para estos.

Tabla 5. Puntajes promedio para los 40 centros de 50 indicadores del ECCP 5.0

DIMENSIONES	INDICADORES AL NIVEL DEL CENTRO	Puntaje Promedio
INSUMOS	1.1.1 Local limpio con mantenimiento y libre de riesgos	3,38
	1.1.2 Espacios exteriores, áreas de juego	3,60
	1.1.3 Espacios suficientes	3,78
	1.1.4 Servidos sanitarios	3,40
	1.1.5 Equipos y procedimientos de prevención de accidentes	2,25
	1.1.6 Adecuaciones para niños y niñas con discapacidad	2,28
	1.1.7 Formación y experiencia de la responsable del centro	3,90
GESTION	1.2.1 Estilo de liderazgo de la responsable del centro	3,87
	1.2.2 Actualización del equipo docente	3,50
	1.2.3 Procedimientos de identificación de problemas de salud	3,23
	1.2.4 Detección, canalización y seguimiento de casos especiales	3,25
	1.2.5 Gestión de apoyo para el centro	4,00
	1.2.6 Documentación completa y organizada	3,48
	1.2.7 Acompañamiento externo	3,33
	2.3.1 Ambiente de confianza en el centro	3,49
	2.3.2 Valorización de la educadora como persona y profesional	3,62
	2.3.3 Percepción positiva de las tareas del centro	3,60
2.3.4 Se fomenta la experimentación y la puesta en práctica de nuevas ideas	3,28	
PROCESO	1.3.1 Misión y visión del centro	2,78
	1.3.2 Diagnóstico sobre aspectos educativos	3,55
	1.3.3 Planes de trabajo	3,70
	1.3.4 Evaluación de planes de trabajo	3,10
	1.3.5 Alimentos que se ofrecen en el centro	2,97
ENTORNO	1.4.1 Intercambio de información entre centro y familias	3,18
	1.4.2 Actividades dirigidas a familias	3,80
	1.4.3 Participación activa y organizada de las familias	4,03
	1.4.4 Actividades periódicas con la comunidad	3,78
INDICADORES AL NIVEL DEL AULA		
INSUMOS	2.1.1 Seguridad ,suficiencia, mantenimiento, luz y ventilación	3,96
	2.1.2 Movilidad en el aula	3,87
	2.1.3 Mobiliario, material didáctico y organización	2,97
	2.1.4 Materiales suficientes, variados, ordenados	3,04
	2.1.5 Proporción educador / niñas	2,38
	2.1.6 Formación y experiencia de la educadora	3,66
PROCESO	2.2.1 Identificación de intereses de niños y niñas	2,92
	2.2.2 Planeación de actividades del aula	3,61
	2.2.3 Registro de avances y dificultades de aprendizajes de niños/as	2,90
	2.2.4 Jornada de trabajo consistente	2,29
	2.2.5 Actividades estructuradas	3,36
	2.2.6 Actividades individuales, pequeños grupos y colectivas	2,23
	2.2.7 Elección de temas, actividades y materiales por parte de los niños y niñas	2,36
	2.2.8 Exploración y experimentación de niños y niñas	2,45
	2.2.9 Se escucha con atención a los niños y las niñas	2,79
	2.2.10 Se cuestiona a niños y niñas para propiciar situaciones de aprendizaje	3,07
	2.2.11 Se participa en juego de roles y representación	1,94
	2.2.12 Interacción positiva y colaborativa entre los niños	2,84
	2.2.13 Solución de conflictos interpersonales	2,69
	2.2.14 Relaciones afectivas y respetuosas	3,09
	2.2.15 Promoción de actividades que promueven la equidad	3,24
	2.2.16 Lavado de manos y cepillado	1,66
GESTION	2.3.5 Acompañamiento y asesoría externa	2,46

*Los puntajes representan un punto en un continuo de 1 a 5 en que: 1 = Inadecuado; 2 = Incipiente, 3 = Básica, 4 = Bueno y 5 = Excelente

Por ejemplo, el indicador 1.2.1 sobre el estilo de liderazgo del responsable del centro (con un puntaje de **3,87**), así como los indicadores 1.2.6 sobre documentación completa y organizada (**3,48**), el indicador 1.3.3 sobre planes de trabajo (**3,70**), y el indicador 1.2.5 sobre gestión de apoyo para el centro (**4,00**), muestran puntajes cercanos al nivel “bueno” de la escala. Esto sugiere que el sistema de educación preescolar ha mejorado sus procesos de gestión y planeación. Sin embargo, estos no garantizan tener un proceso educativo de buena calidad en el aula como revisaremos enseguida.

Al nivel del Aula, un conjunto amplio de indicadores tienen puntajes por debajo del nivel básico (3,00). 52% de los indicadores del ámbito Aula se encuentran debajo del nivel básico. Estos incluyen los indicadores 2.2.6 (armonía entre actividades individuales, pequeños grupos y colectivas); el 2.2.7 (la elección de temas, actividades y materiales por parte de los niños y las niñas); el 2.2.8 (exploración y experimentación de los niños y las niñas); 2.2.9 (se escucha con atención a los niños y las niñas); y el 2.2.11 (se participa en juegos de roles y representación). Estos resultados implican que las educadoras, en general, continúan ejerciendo una pedagogía basada en seguir instrucciones y promover actividades rígidas, que no fomentan el desarrollo de la creatividad e imaginación, ni el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas.

Vale destacar dos otros indicadores individuales del Cuadro 4 que funcionen al nivel del aula y tienen un efecto negativo sobre la calidad del proceso educativo. El número de niños por educadora (2.1.3) y el acompañamiento y asesoría externo (2.3.5) quedan al nivel de “incipiente”. En aulas con 30 o más niños es difícil mantener un ambiente que propicia la exploración, la atención individual y, en breve, los elementos del proceso educativo perseguido por el PEP 2004. Al mismo tiempo hace más difícil tener una estrategia efectiva para tratar conflictos, hecho que está reflejada en el bajo puntaje para el indicador 2.1.13 sobre la resolución de conflictos interpersonales. La falta de acompañamiento a las educadoras no solamente dificulta el mejoramiento técnico de los procesos pedagógicos sino desmoraliza porque la educadora puede sentirse sola en su trabajo.

2. ¿Existe inequidad dentro del sistema preescolar en términos de la calidad educativa que ofrecen los centros educativos?

2.1 Diferencias entre las zonas urbanas y rurales.

Se presentan los puntajes promedio de centros ubicados en zonas urbanas y rurales en la Tabla 6.

Tabla 6. Puntajes Promedio de la ECCP, centros urbanos y rurales, 2007

ECCP	Urbanos*	Rural*	Diferencia
Total	3,39	2,94	- .45
CENTRO			
Centro: Total	3,70	3,23	- .47
Insumos	3,73	2,86	- .87
Proceso educativo	3,59	2,85	- .74
Gestión educativa	3,67	3,54	- .13
Relación con el entorno	3,90	3,49	- .51
AULA			
Aulas: Total	3,01	2,60	- .41
Insumos	3,45	3,08	- .37
Proceso educativo	2,86	2,45	- .41
Gestión educativa	2,79	2,21	- .58

*Los puntajes representan un continuo de 1 a 5 en donde:
1 = Inadecuado; 2 = Incipiente, 3 = Básica, 4 = Bueno y 5 = Excelente

Los resultados nos muestran que:

- En promedio, los centros urbanos muestran un mejor nivel de calidad, total y por dimensión, que los centros rurales. Los resultados son consistentes con lo que manifiestan los estudios sobre el tema.
- A pesar de ello, la diferencia entre centros urbanos y rurales en cuanto a la dimensión de Proceso Educativo en el Aula no es muy grande; tanto los centros urbanos como los rurales muestran puntajes por de bajo del nivel esperado.

2.2 Diferencias entre subsistemas de educación preescolar

Podemos observar en la Tabla 7 los resultados de los centros según el subsistema al que pertenecen. Aunque el número de centros es pequeño, los resultados son sugerentes.

Si comparamos los puntajes de los subsistemas podemos observar que no se ajustan a la pauta urbano-rural. Los centros urbanos muestran grandes diferencias en los niveles de calidad; incluyen los centros con puntajes más altos (SEP general, privados) y los puntajes más bajos (DIF). A pesar de ello, en promedio los centros urbanos tienen mejores puntajes que los centros rurales. De los centros rurales, los de CONAFE y centros rurales generales alcanzan puntajes más altos que los centros indígenas en el ámbito de Aula. Esto ocurre a pesar de que, en el ámbito de Centro, CONAFE muestra puntajes bajos para Insumos y Gestión Educativa.

En todos los subsistemas la dimensión de Proceso Educativo en el ámbito del Aula es sumamente baja. Los puntajes que muestran una calidad relativamente alta en Insumos y Gestión Educativa de los centros urbanos no traducen en puntajes altos para el Proceso Educativo en el Aula.

Tabla 7. Puntajes promedio de la ECCP, por subsistema educativo, 2007

Categorías de la ECCP # de centros	General		Comunitario, Urbano, Privado	Comunitario. Rural CONAFE	Educación Indígena	DIF Urbano
	Urbano	Rural				
	17	11	1	2	7	2
Total	3,48	3,19	3,22	2,87	2,62	2,59
Centro: Total						
Centro: Total	3,84	3,41	3,26	2,76	2,91	2,79
Insumos	3,87	2,74	3,86	2,00	2,88	2,57
Proceso educativo	3,73	3,27	2,60	1,90	2,43	2,90
Gestión educativa	3,80	3,81	2,86	3,23	3,08	2,85
Rel. con el entorno	4,04	3,66	3,75	3,88	3,11	2,75
Aulas: Total						
Aulas: Total	3,06	2,94	3,18	2,97	2,29	2,36
Insumos	3,51	3,38	4,06	3,83	2,69	2,86
Proceso educativo	2,91	2,80	3,07	2,79	2,18	2,18
Gestión educativa	2,78	2,51	2,47	2,70	1,67	2,17

*Los puntajes representan un punto en un continuo de 1 a 5 en que:
1 = Inadecuado; 2 = Incipiente, 3 = Básica, 4 = Bueno y 5 = Excelente

2.3 Diferencias entre los 25% centros con mejores puntajes y los 25% con menores puntajes.

La Tabla 8 muestra los resultados obtenidos por los 10 centros con puntajes promedio mayores y los 10 centros con puntajes promedio más bajos en el 2007.

Tabla 8. Puntajes promedio obtenidos por los 10 centros con niveles más altos de calidad y los 10 con niveles más bajos en el 2007

Categorías de la ECCP	10 centros con puntajes mayores*	10 centros con puntajes menores*	Diferencia
Total	3,82	2,56	- 1,26
CENTRO			
Centro: Total	4,16	2,83	- 1,33
Insumos	4,04	2,71	- 1,33
Proceso educativo	3,89	2,46	- 1,43
Gestión educativa	3,88	3,02	- 0,86
Relación con el entorno	4,43	2,95	- 1,48
AULAS			
Aulas: Total	3,41	2,24	- 1,17
Insumos	3,58	2,76	- 0,82
Proceso educativo	3,35	2,03	- 1,32
Gestión educativa	3,36	1,80	- 1,56

*Los puntajes representan un punto en un continuo de 1 a 5 en que:
1 = Inadecuado; 2 = Incipiente, 3 = Básico, 4 = Bueno y 5 = Excelente

Los datos ponen en evidencia que:

- Existe una brecha grande en la calidad educativa en los centros de la muestra; los centros con puntajes más altos se encuentran cerca del nivel “bueno” de la ECCP.
- Las diferencias se observan en los ámbitos de Centro, Aula y en las cuatro dimensiones.
- El nivel de calidad en los centros más bajos es de “incipiente”, muy lejos del nivel básico de calidad.

3. ¿Ha cambiado el nivel de calidad educativa entre el 2003 y 2007? ¿En cuáles dimensiones?

En este análisis se comparan los resultados de 24 centros que fueron evaluados en el 2003 y 2007. Solamente se consideran aquellos indicadores que son iguales o equivalentes de la ECCP, con el propósito de observar con mayor detenimiento los efectos de las políticas y programas educativos⁸. Los datos se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9. Puntajes de la ECCP 2003 y 2007, 24 centros participantes en los dos estudios, puntajes de los indicadores iguales o equivalentes.*

Dimensiones	Mayo 2003	Marzo 2007	Diferencia 2003-2007
Eccp total	3,00	2,90	- ,10
CENTRO			
Total	3,18	3,12	- ,06
Insumos	3,45	3,38	- ,07
Proceso educativo	3,20	3,04	- ,16
Gestión educativa	2,99	3,01	+ ,02
Relación con el entorno	3,08	3,04	- ,04
AULAS			
Total	2,87	2,75	- ,12
Insumos	3,09	3,19	+ ,10
Proceso educativo	2,74	2,63	- ,09
Gestión educativa	3,10	1,76	- 1,34

*Los puntajes de la tabla corresponden a 24 centros evaluados en 2003 y 2007, utilizando los indicadores que son iguales o equivalentes en las versiones 2.2 y 5.0 de la ECCP.

La comparación de los puntajes nos muestra que:

- El puntaje general promedio no cambió de manera importante en los 5 años; de **3,00 a 2,90**. La calidad general se encuentra estabilizada en puntaje cercano a 3.00.
- El puntaje total alcanzado en el ámbito de Centro es muy similar en el 2007 (**3,12**) en el 2003 (**3,18**).

- No existe una gran diferencia entre 2003 y 2007 en los puntajes para cada uno de las dimensiones al nivel del Centro. Estos resultados no reflejan los esfuerzos del sistema educativo para mejorar los insumos y la gestión educativa de los centros.
- Se percibe una tendencia hacia la baja de la calidad de la dimensión Proceso Educativo en el Aula (de **2,74** a **2,63**). A pesar de que los insumos mejoran ligeramente; la dimensión de Insumos pasó de **3,09** a **3,19**.
- En el ámbito de Aula hay una baja notoria en la dimensión de Gestión Educativa (de **3,10** pasó a **1,76**) relacionada con el acompañamiento que recibe la educadora.

4. ¿Las diferencias en los niveles de calidad entre los centros ha disminuido o incrementado entre 2003 y 2007?

Examinaremos los puntajes los puntajes obtenidos de dos submuestras: el 25% centros con puntajes más altos y el 25% con puntajes más. Los puntajes se presentan en la Tabla 10.

Tabla 10. Comparación de los 6 centros con puntajes más altos y los 6 centros con puntajes más bajos, 2003 y 2007

Dimensiones	2003			2007		
	Altos	Bajos	Diferencia	Altos	Bajos	Diferencia
Eccp TOTAL	3,81	2,16	1,65	3,63	2,28	1,35
CENTRO						
Total Centro	4,13	2,23	1,90	4,01	2,34	1,67
Insumos	4,33	2,45	1,88	4,48	2,65	1,83
Proceso educativo	3,85	2,32	1,53	3,92	2,39	1,53
Gestión educativa	4,13	1,81	2,32	4,13	2,24	1,89
Relación con el entorno	4,33	2,00	2,33	3,83	2,00	1,83
AULA						
Total Aula	3,60	2,12	1,48	3,37	2,25	1,12
Insumos	3,63	2,53	1,10	3,62	2,71	0,91
Proceso educativo	3,62	2,04	1,58	3,34	2,05	1,29
Gestión educativo	4,08	1,86	2,22	2,58	1,92	0,66

La Tabla 10 muestra que la brecha entre los centros de alta calidad y baja calidad sigue siendo muy amplia. Pero, es menos pronunciada que en el 2003. La mala noticia es que la reducción en la brecha puede ser atribuida a los puntajes más bajos que obtuvieron los centros en el 2007 que a avances de los centros con baja calidad educativa.

5. ¿Qué logros y retos están asociados con las iniciativas de cambio y reforma?

Los análisis previos sugieren que no se manifiesta una mejora de la calidad educativa en la muestra de centros entre 2003 y 2007. Pero, ¿Qué dicen las educadoras y las directoras? Reportamos la opinión de las educadoras y directoras entrevistadas en el 2007 sobre la obligatoriedad y la reforma en educación preescolar.

Obligatoriedad

Los datos estadísticos nacionales indican que la obligatoriedad influyó en el crecimiento de la matrícula de la educación preescolar. La matrícula aumentó 30% entre 2002-2003 y 2006-2007. Según las estadísticas de 2005-6, 15% las aulas tenían más de 30 niños (Yoshikawa, et. al. 2007).

Nuestros datos muestran que, en 24 centros evaluados en 2003 y 2007, el porcentaje de aulas con 30 o más niños por grupo subió de 10% en 2003 a 44% en 2007. Por ello, no es sorprendente encontrar que el 62% de directoras y maestras manifestaron que tienen más problemas para planear, mantener el control del grupo y realizar las tareas de evaluación de los niños y las niñas. Al mismo tiempo, estos problemas no conllevaron una opinión desfavorable acerca de la ley de obligatoriedad; al contrario, el 81% considera que la ley de obligatoriedad apoya a la calidad educativa. Esta opinión se asocia con: 1) la idea que los niños se benefician por asistir al preescolar; 2) la sensación de que la ley brinda estatus y reconocimiento al nivel preescolar, especialmente ante los padres y madres de familia. Asimismo, 98% de los entrevistados opina que obligatoriedad es adecuada para niños de 4 años. Pero, sólo el 51% considera lo mismo para niños de 3 años de edad.

El Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004)

Es importante recordar que el PEP 2004 tiene pocos años en funcionamiento. El programa arrancó en el ciclo 2004-2005 en una muestra de centros, y en el siguiente ciclo, 2005-2006, se extendió a todo el sistema preescolar.

Las entrevistas con directoras y maestras nos revelan lo siguiente:

- El 79% de las entrevistadas consideran que el PEP 2004 muestra más bondades que el currículo anterior.
- 56% de las directoras y educadoras recibieron capacitación fuera del centro y 30% recibieron la capacitación en su centro educativo. Esto deja 14% de las directoras y educadoras que todavía no habían recibido algún tipo de capacitación para aplicar el PEP 2004.
- En la gran mayoría de los casos la capacitación no fue intensiva; su frecuencia fue esporádica y/o fragmentada.
- 60% de las entrevistadas afirma haber recibido algún tipo de acompañamiento para la aplicación del nuevo programa, mientras que el 40% no han recibido acompañamiento alguno.
- Las principales actividades que realizan las educadoras son: la planeación de situaciones didácticas (42%), el diagnóstico y evaluación de las competencias de niños y niñas (23%); leer y analizar el programa (21%); y elaboración del diario de la educadora (5%).

- El 61% de las educadoras manifiestan que el principal problema del PEP 2004 se refiere al entendimiento. 19% hacen referencia a la planeación de las situaciones didácticas como problema principal; 6% a la evaluación de las competencias infantiles; y 5% a la cantidad de niños y niñas en el aula. 5% de las educadoras afirma que no ha tenido ningún problema en la aplicación del programa.
- Los principales aspectos negativos del PEP2004 identificados fueron: la falta de entendimiento y una capacitación deficiente (48%) y la falta de experiencia en el programa y la necesidad de cambiar los hábitos docentes (18%).
- Los resultados positivos que han visto las educadoras se refieren a: los cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje (30%); el desarrollo de la autonomía en los niños y las niñas (19%); el fomento del desarrollo integral (19%); y el desarrollo de las competencias en los niños y las niñas (14%).

Conclusiones

1. Sobre la calidad y equidad educativa

- La calidad educativa de los centros preescolares evaluados con la ECCP en el ciclo educativo 2002-2003 no muestra una mejora (significativa) cinco años después (en 2007). Los centros continúan funcionando con un nivel básico de calidad; ni muy malo, ni bueno.
- Los esfuerzos de mejorar la calidad educativa a través de los cambios del programa de educación preescolar y otros programas federales no se ven reflejados en el aula.
- Persisten grandes diferencias con respecto a la calidad educativa:
 - Centros urbanos muestran un nivel de calidad superior a la de centros rurales. Existen diferencias importantes relacionadas a responsabilidad administrativa con rezagos en los casos de educación indígena, DIF y CONAFE.
 - La inequidad entre centros con puntajes altos y bajos es especialmente marcada en los indicadores específicos de: a) infraestructura, espacio y materiales en el aula, b) procesos de planeación y evaluación, c) procesos pedagógicos en el aula y d) acompañamiento.
- En el 2007, la brecha entre los centros con mayores y menores niveles de calidad se redujo con respecto a lo observado en el 2003. Sin embargo, se debió más a un retroceso en los puntajes que obtuvieron los centros de mejor calidad que avances significativos en los centros con bajos niveles de calidad.

2. Sobre las iniciativas para mejorar la calidad y equidad

- **Obligatoriedad.** El cambio en la Ley General de Educación que introdujo la obligatoriedad ha tenido resultados contradictorios. Por un lado, el aumento en la matrícula ha ayudado reducir inequidad definida *en términos de acceso* a la educación preescolar. Por otro lado, ha tenido un efecto negativo porque el aumento de la matrícula no se ha acompañado de suficientes recursos en la infraestructura o de personal docente. El incremento en el número de niños en el aula genera dificultades en las educadoras para implementar el PEP 2004 y concretar los propósitos pedagógicos que estipula el programa.

A pesar del efecto negativo en la calidad, las educadoras perciben la ley como positiva (especialmente para los niños y las niñas de 4 años pero no de 3 años de edad).

- **Reforma Preescolar.** Hasta el 2007, no se puede observar una contribución significativa del proceso de reforma educativa en la mejora de la calidad. Aunque el PEP 2004 es conocido y que se tiene una percepción favorable en las directoras y maestras, los cambios deseados en la pedagogía todavía son escasos debido a:
 - La falta de atención a las dificultades estructurales que afectan el trabajo (por ejemplo, la proporción de niños por educadora, el horario de funcionamiento de los centros, tiempo pagado para la planeación, evaluación y perfeccionamiento docente, etc.).
 - Una capacitación poco efectiva (en cascada y masificada).
 - Ausencia de un proceso de acompañamiento cercano, frecuente e intensivo a los centros educativos.
 - Falta de experiencia en la aplicación del programa, tanto de las educadoras como de los actores implicados en la formación y acompañamiento: supervisoras, asesoras y directoras.

Implicaciones en las políticas educativas

Los hallazgos obtenidos en la investigación nos ofrecen algunas implicaciones para el diseño de las políticas educativas y cuestiona varias de las ideas y modelos, estrategias y acciones que de manera recurrente el sistema educativo mexicano ha utilizado en las últimas décadas para mejorar la calidad educativa.

1. La mejora de la calidad no se garantiza por:

- **Incrementar los insumos en los centros escolares.** Las observaciones realizadas dentro del aula muestran que para que los insumos tengan un efecto real en la

mejora de la calidad educativa depende de factores relacionados con la dimensión de proceso educativo; es el uso que se les da a los insumos lo que es verdaderamente importante.

- **Realizar reformas curriculares.** Las reformas realizadas en la educación preescolar (PEP 81, PEP 92 y PEP 2004) han quedado como cambios del programa curricular y no como una reforma integral en múltiples dimensiones tales como:
 - la formación profesional de las educadoras, su perfeccionamiento y entrenamiento.
 - las funciones de supervisión y acompañamiento.
 - el cambio en horarios de trabajo de los centros preescolares, ya que tres horas no son suficientes para realizar el trabajo colegiado en tareas de planeación, diseño de actividades, gestión educativa, y evaluación.
 - Una reducción en el número de alumnos para permitir a las educadoras poner en práctica las ideas de la reforma
 - un proceso de capacitación y formación intensiva y de largo plazo para desarrollar las habilidades y capacidades necesarias de las educadoras, directoras y supervisoras para realizar e implementar cualquier tipo de reforma curricular.

Una reforma educativa es en realidad un cambio de la cultura escolar en el cual el cambio técnico es relativamente fácil pero el cambio social es un proceso arduo y complejo (Fullan, 1997; Sarason, 1995).

2. La reducción de la inequidad no se garantiza por:

- **Aumentar la matrícula.** Una de las acciones más importantes dentro del sistema educativo mexicano para disminuir la inequidad y la brecha entre ricos y pobres ha sido extender la cobertura. Sin embargo, desde un enfoque de calidad integral; aumentar la cantidad de niños y niñas que asisten a los centros preescolares sin las condiciones estructurales, ni con el número suficiente de docentes plenamente formados y capacitados, ni con un sistema de apoyo al equipo docente, en realidad propicia que la escuela no tenga un efecto positivo para disminuir la inequidad y el rezago educativo debido a que el nivel de la calidad educativa es muy bajo. En estas condiciones se crea un efecto perverso en donde se perpetúa la inequidad y rezago educativo especialmente en los lugares en donde viven las familias más vulnerables.

3. No se garantiza mejoramiento en la calidad y equidad por:

- **Realizar evaluaciones.** Desde la década de 1990 se ha dado un impulso a los procesos de evaluación en el sistema de educación mexicano, creando instituciones nacionales y participando en evaluaciones de carácter internacional. Sin embargo, el problema que no se ha resuelto es la construcción de mecanismos efectivos para que los resultados de las evaluaciones sean de utilidad para los actores directamente

implicados: los profesores, directores de escuela y las familias. La difusión de información no garantiza la mejora de la calidad si no va acompañada de estrategias y procedimientos que permitan a las educadoras y profesores mejorar sus prácticas docentes. Además, es necesario realizar acciones para que las comunidades educativas usando la información obtenida de las evaluaciones puedan realizar planes de mejora de la calidad.

Sugerencias hacia las políticas educativas

Las evaluaciones sobre la calidad educativa de los centros de educación preescolar muestran que es posible mejorar la calidad educativa a través de:

- **Crear un sistema de evaluación y acompañamiento basado en evidencias a los centros educativos para mejorar la calidad educativa.** Este sistema debe permitir establecer una línea base para cada centro y contribuir a crear planes de mejora específicos. Un trabajo previo (Martínez y Myers, 2006) mostró la efectividad de vincular la evaluación con un proceso de devolución de resultados y de discusión colectiva con los actores de los centros preescolares para fortalecer sus planes de mejora.
- **Mejorar el proceso de capacitación, actualización y acompañamiento de los equipos docente y directivo de los centros.** Desde el punto de vista de las responsables de los centros y educadoras la capacitación recibida no es suficientemente robusta. Para potenciar el proceso de capacitación es necesario contar con un proceso de seguimiento “in situ” a la aplicación del conocimiento y habilidades profesionales que se pretenden implementar.
- **Dar prioridad a los aspectos fundamentales en los aspectos pedagógicos y de salud.** Los resultados de la evaluación nos muestran que es necesario realizar un gran esfuerzo para modificar los procesos pedagógicos, los cambios en otras dimensiones, tales como la infraestructura, la gestión escolar o los procesos de planeación pueden estar mejorando. Sin embargo, estos aspectos no repercuten en transformar el trabajo realizado por las educadoras en el aula.
- **Reducir la proporción de niños por educadora.** Tener más de 30 niños y niñas en el aula en realidad limita las posibilidades de desarrollar y cumplir con los propósitos pedagógicos del PEP 2004.
- **Aumentar las horas de trabajo en los centros preescolares (no necesariamente frente a grupo).** Los objetivos y las demandas del PEP 2004 son sumamente ambiciosas y deseables. Sin embargo, el horario actual en la educación preescolar se limita tres o cuatro horas. En estas tres horas se pide a las educadoras de manera individual y mientras están frente a su grupo: a) observar y conocer a los niños y las niñas; b) realizar un diagnóstico de las competencias infantiles; c) planear las actividades pedagógicas, y d) evaluar su práctica docente. No cuentan con el tiempo

suficiente para escribir sus observaciones, analizar sus observaciones y realizar una reflexión sobre lo ocurrido en el aula ese día.

- **Buscar formas de mejorar la atención a centros indígenas y centros comunitarios de DIF.** El sistema educativo mexicano genera inequidad desde un enfoque de la calidad educativa. Los subsistemas que tienen los niveles más bajos de calidad también tienen menos oportunidades para mejorar su infraestructura, su gestión y el proceso pedagógico. Para mejorar la calidad educativa de los centros de educación indígena y los comunitarios de DIF se requieren cambios estructurales en el financiamiento, los procesos de selección de personal, la actualización y el acompañamiento.
- **Ser persistente.** Los cambios requieren tiempo y necesitan un proceso de maduración.

Notas

¹ En el año 2007 el INEE realizó la primera evaluación del nivel preescolar (Excale 0) en las áreas de razonamiento verbal y razonamiento numérico. Se publicaron los primeros resultados en agosto 2008 (INEE, 2008).

² Es parte de un estudio más amplio en una muestra de centros preescolares que, además de analizar la calidad educativa, incluye una evaluación de las competencias de niños y niñas preescolares, un estudio sobre la transición a la escuela primaria, cuatro estudios de caso sobre la participación social en los centros y un estudio exploratorio sobre los costos de la educación preescolar. El conjunto de estudios fueron financiados por UNICEF, CONACYT, el Banco Mundial y la Fundación Ford.

³ Otros componentes relacionados con el proyecto integral de la investigación fueron: 1) *La escala de competencias para niños y niñas de 5 años*. Los resultados de la aplicación de este instrumento se reportan en Juárez 2007; 2) *Descripción de las competencias infantiles* por parte de las educadoras; 3) *Guión de entrevistas a niños y niñas*. Esta entrevista tiene el objetivo conocer el punto de vista infantil sobre el centro educativo al que asiste; 4) *Cuestionario para familias*. Este instrumento está dirigido a conocer algunas de las características de las familias. Y 5) *Recolección y análisis de distintos documentos* sobre la evaluación de los niños y las niñas, planes de trabajo y diario de la educadora.

⁴ Pensamos que evaluar la calidad educativa utilizando únicamente los logros académicos es una visión estrecha y limitada, puesto que estos resultados; son influidos por los contextos sociales, económicos y culturales.

⁵ Por ejemplo, si queremos un mundo democrático, debemos pensar en una formación de ciudadanos, empezando al nivel preescolar, quienes son informados, críticos, participativos, con sentido de equidad y con una capacidad no solamente de “tolerar” diferencias sino de resolver conflictos en una manera pacífica. Un centro que es de calidad debe ser consistente con estas ideas y promoverlos en el contenido de su currículo, su organización y operación.

⁶ Para una descripción del Proyecto Intersectorial véase UNICEF (2002), para analizar los puentes entre una postura moderna y posmoderna con respecto al concepto de calidad educativa véase (Myers, 2005)

⁷ La versión 2.2 tenía 46 indicadores; 25 para el nivel centro y 21 para el nivel aula. La Versión 5.0 que tiene 50 indicadores, 27 para evaluar el trabajo del centro y 23 para evaluar el trabajo en el aula.

⁸ Es posible que la versión 5.0 de la ECCP sea un instrumento más robusto para evaluar la calidad educativa del nivel preescolar debido a los ajustes realizados tomando como base del proyecto intersectorial sobre indicadores que evaluó alrededor de 60 centros preescolares, el proyecto de evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad que dio seguimiento a 150 centros preescolares durante tres años, y la experiencia realizada en estado de Yucatán al evaluar su sistema preescolar.

REFERENCIAS

- Dahlberg, D. P. Moss and A. Pence (1999) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press.
- Poder Ejecutivo, Secretaría de Gobernación. *Diario Oficial de la Federación* (12 de noviembre de 2002), Sección 1. “Decreto por el que se aprueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3º, en su párrafo primero, secciones III, V, VI, y el artículo 1 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.”, pp. 2-3.
- Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992): *What´s Worth Fighting For? Working together for your school*. Canada: OPSTF.
- Fullan, M. Stiegelbauer, S. (1997): *El Cambio Educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2005a): *Políticas y Sistemas de Evaluación Educativa en México. Avances logros y desafíos*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2005b): *¿Qué es el INEE? Sus fines y estrategias al servicio de la Sociedad*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2005c): *La Calidad de la Educación Básica en México. Informe Anual 2005. Resumen Ejecutivo*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007): *La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables. Informe Anual*. México: INEE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2008): *El Aprendizaje en Tercero de Preescolar en México. Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático*. México: INEE.
- Martínez J. F. y R. Myers (2006). “Informe Final del Proyecto Evaluación y Acompañamiento del Programa Escuelas de Calidad-Nivel Preescolar”. México: Hacia una Cultura Democrática, A.C. Disponible en www.sep.gob.mx
- Martínez, J.F., R.G. Myers y M.A. Delgado. (2007): *Escala de Evaluación de la Calidad Educativa en Centros Preescolares V. 5.0. Manual*. Mimeo.
- Myers, R. (2006). “Quality in Programs of Early Childhood Care and Education (ECCE).” A paper prepared for the 2007 EFA Global Monitoring Report. México, Hacia una Cultura Democrática, A.C. Disponible en: www.unesco.efa
- Sarason, S. (1995): *School Change. The personal development of a point of view*. NY: Teachers College Press.
- Secretaría de Educación Pública (2001): *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una Educación de Buena Calidad para Todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI*. México: SEP.

-
- Secretaría de Educación Pública (2004): *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2005): *Equidad, Calidad e Innovación en el Desarrollo Educativo Nacional*. México: SEP/FCE.
- Secretaría de Educación Pública (2006): *La Implementación de la Reforma Curricular en la Educación Preescolar. Orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2007): *La Reforma Curricular en la Educación Preescolar. El desafío de los cambios de concepciones y prácticas*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Básica – Subsecretaría de Educación Básica (2005): *Gaceta Política Educativa*. Año 1, núm. 0, mayo de 2005. México: SEP
- Senge, P. Cambrón-McCabe, N. Lucas, T. Smith, B. Dutton, J. Kleiner, A. (2002). *Escuelas que Aprenden: Un manual de la Quinta Disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Colombia: Norma.
- Stagliano, A. (2005): *Herramientas avanzadas de Six Sigma*. México: Panorama.
- Stufflebeam, D.L. Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Tiana Ferrer, Alejandro. (1999). La evaluación y la calidad: dos cuestiones de discusión. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Vol. 7, No. 22, pp. 25-46. Disponible en: <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ponencia-tiana.pdf>
- UNICEF. (2002). “Foro sobre Indicadores de Bienestar en la Primera Infancia en México Memoria.” México, D.F. UNICEF.
- Vegas, E. Petrow, J. (2008): *Raising Student Learning in Latin America. The challenge for the 21 century*. USA: Word Bank.
- Yoshikawa, H., et. al (2007) “Early Childhood Education in Mexico: Expansion, quality improvement and curricular reform.” Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.